

LIMITES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RIGIDEZ OU FLEXIBILIZAÇÃO NEGOCIADA? *

Alfredo Veiga-Neto **

Maura Corcini Lopes ***

Mal começou o ano de 2011 e já se instalou uma nova polêmica no campo da educação; e desta vez trata-se da educação infantil. E a polêmica é mundial... Ainda que se possa ver com reservas as quantificações fornecidas pelos *sites* de buscas pela internet, não deixa de ser impressionante que a fonte dessa polêmica —o livro *Battle Hymn of the Tiger Mother*, recentemente lançado nos Estados Unidos¹— apareça, no buscador *Google*, com mais de 37.300.000 entradas, após exatos dois meses de sua chegada no mercado livreiro.² A edição brasileira do livro foi lançada em março de 2011 (Chua, 2011). As perguntas que logo se colocam são: afinal, de que trata esse livro para causar tanto alvoroço, ao longo de apenas dois meses de circulação? A que se deve tal fenômeno editorial e midiático? Por que tão acalorados debates mundo afora? Que significa mãe-tigre?³

A resposta a tais perguntas é curta e, em si mesma, parece simples: sua autora — a estado-unidense Amy Chua, filha de pais chineses e respeitada professora de Direito, na Yale University— defende a tese de que a maneira de as mães chinesas educarem seus filhos e filhas é superior à maneira ocidental, porque elas se comportam como se fossem tigres em termos de exigências com seus filhotes. Para Amy, no Ocidente os pais são exageradamente permissivos com seus filhos. É nesse ponto que ela estabelece a distinção forte entre o que ela mesma chama de *modelo oriental* e de *modelo ocidental* de educação infantil. O dilema colocado pelos dois modelos não é nada novo. Há muito tempo ele ronda e atormenta quem se ocupa e preocupa com a educação.

¹ Numa tradução livre: *Hino de batalha da mãe-tigre* ou, como preferem alguns, *Canto sagrado de batalha da mãe-tigre* (Lacombe, 2011). Levando em consideração a evidente referência que faz Amy Chua ao *Battle Hymn of the Republic* —a famosa canção militar da Guerra da Secessão dos Estados Unidos, parece-nos melhor dar a seguinte tradução ao título de seu livro: “Canto de guerra da mãe-tigre”.

² <http://www.google.com.br/search?q=%22Battle+Hymn+of+the+Tiger+Mother%22&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:pt-BR:official&client=firefox-a>. Acessado em 20 de fevereiro de 2011.

³ Na contramão de alguns dicionaristas, acompanhamos Sacconi (2005), quando recomenda considerar *tigre* um substantivo epiceno, isso é, um substantivo que designa animais e que tem apenas um gênero. Nesse caso, se for preciso especificar o gênero do animal, acrescenta-se-lhe ou a palavra macho ou a palavra fêmea: jacaré macho — jacaré fêmea, tigre macho — tigre fêmea. Neste caso, então, o substantivo feminino *tigresa* fica reservado para designar mulher bonita, muito atraente, encantadora e sedutora, quando não, mulher fatal.

Segundo consta no livro e nas entrevistas que Amy tem dado para a imprensa dos Estados Unidos, suas duas filhas se tornaram jovens de destacado sucesso graças ao férreo regime disciplinar e às constantes, enérgicas e inflexíveis exigências que lhes foram impostas, desde que nasceram. Para ela, o sucesso das filhas manifesta-se no excelente desempenho escolar que ambas sempre apresentaram e na suas espetaculares performances como musicistas; soma-se a isso, o fato de serem pessoas independentes, disciplinadas e capazes de enfrentar com êxito as mais árduas situações competitivas.

A cartilha educacional da mãe-tigre baseia-se nas palavras-chave obediência, intransigência, proibição, inflexibilidade, esforço, dedicação, eficiência e disciplina; tudo isso entremeado de trabalho intenso e contínuo. Quando inquirida sobre os custos e efeitos psicológicos de uma educação que não dá espaço para a negociação e nem voz às crianças, Amy é categórica: ela não se preocupa nem um pouco, pois “sabe” que suas filhas são pessoas felizes e até mesmo muito carinhosas com ela. Além disso, essa mãe-tigre tem certeza de que qualquer eventual custo de natureza psicológica (que porventura existisse) ficaria, de longe, superado e, em consequência, justificado pelo sucesso que tais crianças acabam por obter, na escola e na idade adulta. Para ela, a exigência inflexível é um claro sinal de amor da mãe para com seus filhos, na medida em que uma educação permissiva pode ser fácil agora, mas logo adiante cobrará um alto preço, em termos de fraqueza de caráter, falta de determinação pessoal e baixa capacidade competitiva. Simetricamente, Amy considera que uma educação à moda ocidental, isso é, flexível e concessiva, indica fragilidade, desinteresse e falta de amor por parte de quem educa.

Também no Brasil a imprensa tem dado destaque ao livro de Amy, em geral colocando o foco sobre a seguinte pergunta: “na educação infantil, é melhor adotar o *modelo ocidental* ou o *modelo oriental*?”⁴ Por alguns, a tese do *Battle Hymn...* é celebrada até mesmo como uma necessidade para sairmos de nosso atraso tecnológico; para outros, ela é demasiadamente autoritária e fatalmente leva as crianças ao sofrimento e à infelicidade.

Logo se vê que a polêmica instalada por Amy envolve muitas questões deveras interessantes e se desdobra em possíveis proposições que vão da Antropologia à História, da Pedagogia à Economia, dos Estudos Culturais à Ética, da Psicologia à Sociologia, dos Estudos de Mídia à Ciência Política.

⁴ Vide, entre outros: Zero Hora (2011), Castro (2011).

Quando nós estávamos envolvidos com a escrita deste texto, travamos contato com toda a tempestade internética cujo epicentro era o *Battle Hymn...* Dado que tínhamos nos proposto a tratar da flexibilização negociada dos limites na educação infantil —ou, mais especificamente, problematizar por que motivos o estabelecimento dos limites na educação infantil se tornou uma questão não apenas a ser negociada e flexibilizada caso a caso como, também, da maior relevância nos tempos atuais—, logo foram ficando claras as conexões entre o que começávamos a discutir e o furacão provocado por Amy. Afinal, se o que estava em jogo para nós era justamente discutir a flexibilização negociada dos limites (do que se permite ou não se permite à criança fazer), principalmente em termos da sua transformação num imperativo central da educação infantil, não havia dúvida de que o *affair* mãe-tigre nos interessava sobremaneira.

Mas aí havia um risco: quanto mais entrássemos no turbilhão midiático do *affair* mãe-tigre, mais poderíamos perder o foco do nosso próprio trabalho. Assim, num primeiro momento nos limitamos a mapear sintética e panoramicamente algumas leituras possíveis sobre a polêmica instaurada por aquele livro. Nessa tarefa, identificamos alguns dos muitos itinerários interpretativos possíveis; ainda que instigantes, a maior parte deles tem pouco a ver com os nossos interesses. A próxima sessão deste texto —*Um mapa possível*— descreve sucintamente o mapa que traçamos. Como qualquer outro mapa, ele não é, e nem poderia ser, exaustivo e único; se o trazemos aqui é porque ele mostra o quão fértil podem ser nossas (infinitas) leituras e porque pode servir de provocação para quem quiser levar adiante a polêmica que o *Battle Hymn...* acendeu. Aqui, um alerta: identificar os caminhos e as paisagens por onde andam tais caminhos não implica qualquer tomada de posição, nem de nossa parte nem de quem simplesmente ler o mapa. Não se trata, portanto, de concordar com o “conteúdo” daquilo que o mapa representa; trata-se simplesmente de enxergar —e enxergar a partir de uma das muitas maneiras possíveis de fazê-lo— por onde se pode caminhar e por onde passam nossos caminhos.

Na sua continuidade, aproveitamos parte daquela polêmica —que funcionou para nós como um caso exemplar— de modo a problematizar certas idealizações educativas. Argumentando contra a naturalização dos processos educativos e apresentando distintas leituras sobre as afirmações feitas pela mãe-tigre, mostramos o caráter (culturalmente) inventado de tudo o que concerne à educação infantil e as suas conexões com os assim chamados modelos educacionais.

Um mapa possível

Na rica e variada paisagem que se pode descortinar a partir do *affair* mãe-tigre, salta aos olhos o fato de que Amy não parece ter alguma formação acadêmica ou profissional que —num mundo pautado por diplomas, certificações e licenças— lhe autorize a fazer recomendações no campo da Educação. Para o que pretendemos tratar neste texto, interessa pouco se, afinal, uma professora de Direito tem ou não tem competência e autoridade científicas para dizer como devemos educar nossos filhos. Com isso, não estamos defendendo a fronteirização disciplinar nem a primazia de um campo para tratar da educação de crianças —nem mesmo do campo da Pedagogia, de resto cada vez mais “invadido” pela literatura de autoajuda, pelo senso comum e pelas (frequentemente supostas) *expertises* que tantos assumem para si mesmos. Interessa pouco, também, se ser mãe ou se considerar ser uma muito boa mãe é condição necessária e (principalmente) suficiente para se sentir autorizada a ensinar os outros a educarem seus próprios filhos.⁵ Dito de outra maneira: mesmo que Amy Chua fosse uma reconhecida *expert* em Psicologia e em Educação e mesmo que ela tenha dado uma excelente educação para as suas filhas, não queremos nos ocupar —pelo menos, não aqui...— com a pertinência (em termos de relevância e validade) de suas discussões sobre educação infantil.

No que concerne a essas discussões sobre saberes, disciplinas acadêmicas e *expertise*, não há como deixar de situar o *affair* mãe-tigre na paisagem de fundo marcada atualmente pelo forte prestígio do campo *psi* e o permanente endereçamento da vida cotidiana a esse campo. O psicologismo, entendido como uma dupla redução epistemológica —a saber: primeiro, como redução da vida humana à dimensão *psi*; segundo, como redução dos próprios saberes da área *psi* a um conjunto de lugares-comuns, achismos e prescrições primárias—, apresenta-se, cada vez mais, como uma chave mestra a que se atribui o poder de abrir todas as caixas-preta da vida humana. Qual um ponto de fuga para onde convergem as linhas que se originam no primeiro plano da experiência, os saberes do campo *psi* são vistos, por uma infinidade de pessoas, como capazes de tudo explicar, de tudo justificar; enfim, como capazes de dar conta da imensa e intrincada complexidade que é a vida. Ora, é fácil compreender que esse é justamente o terreno fértil onde logo brota e cresce muito rapidamente o sucesso de livros salvacionistas e prescritivos, como esse de Amy Chua.

⁵ Esse comentário não significa que denegamos os saberes que se constituem a partir da experiência da maternidade; no nosso entendimento, não se trata de pôr em questão o reconhecimento à experiência da maternidade nem a validade que se pode atribuir a tal experiência.

Ainda no âmbito do *psi*, é visível nessa paisagem de fundo todo um conjunto de interrogações sobre os níveis de estresse e de ansiedade que podem advir de uma educação fortemente diretiva e exigente. Uma pergunta que salta aos olhos é: no fim das contas, tanta cobrança da mãe-tigre em relação às suas filhas não poderia levá-las a constantes excitações emocionais cujas consequências sistêmicas acabariam por anular as supostas qualidades do *modelo oriental*? Aliás, não poucas opiniões que circulam nos *sites* que discutem o assunto criticam tal modelo justamente porque veem nele uma fonte de profundos desequilíbrios psíquicos. Muitos, por exemplo, associam a isso a elevada taxa de suicídios entre jovens orientais, com destaque para os japoneses.

Um dos caminhos bem visíveis no mapa atravessa os campos da Teoria da Cultura e dos Estudos Culturais. Trata-se do fato de que, já na capa do *Battle Hymn...* consta que o livro trata da história de uma mãe, duas filhas e dois cachorros. Basta conhecer minimamente o *american way of life* para entender a presença canina com tamanho destaque. Só isso já permitiria análises bem instigantes e infundáveis discussões antropológicas, culturalistas, econômicas, psicológicas e por aí afora...

Passando pelas terras da Teoria Política, nos afastamos da tentação de situar aquele debate num cenário de globalização, no qual parece ocorrer o declínio do “império americano” e um expressivo e (em parte) simétrico crescimento econômico da China. E isso para não falarmos seja no modelo econômico-político chinês, seja nos efeitos que qualquer crítica ao *american way of life* produz, nos Estados Unidos, sobre o imaginário do que é ser cidadão daquele país. É difícil superestimar o quanto se pode creditar o estrondoso sucesso do *Battle Hymn...* a tudo isso.

Ligadas ao parágrafo acima, estão as representações e os estereótipos ocidentais acerca das culturas orientais —e especialmente da(s) cultura(s) chinesa(s). Tais representações e estereótipos servem hoje de poderoso combustível para qualquer discussão em que esteja em jogo decidir qual é a melhor cultura e, dentro dela, qual é a melhor forma de educar para que cada um seja mais feliz e alcance maior sucesso. Aliás, no que diz respeito a diferentes práticas culturais e distintas formas de vida, até mesmo questões comparativas são trazidas sem cerimônia para os debates em torno daquele livro, como se fossem legítimas e, em si mesmas, não-problemáticas. Expressões tais como “melhor”, “maior felicidade” e “futuro mais promissor” circulam livremente, sem qualquer preocupação com alguma análise mais acurada acerca da pertinência de seus usos. E isso para não falar da enorme carga de simplificações que existe nas expressões *cultura*

oriental, cultura ocidental, modelo ocidental e modelo oriental de educação. Além da simplificação, a própria palavra *modelo* já é, por ela mesma, problemática, pois pressupõe a validade de uma representação condensada e reduzida de uma parte da realidade, que seria fixa e claramente distinguível das demais partes.

Entrelaçadas com tudo isso, estão as atualíssimas e candentes polêmicas sobre o politicamente correto, direitos humanos, violência, disciplina, dominação cultural, direitos da criança, papel da família e do Estado na educação, direito à diferença etc. As discussões sobre as estereotípias culturais e relações multiculturais, bem como a proclamação de universais éticos e pedagógicos parecem estar crescentemente na ordem do dia. O mapa deixa bem claro que, talvez mais do que em qualquer outro momento da História, estamos mergulhados numa infinidade de advertências, recomendações e prescrições de caráter ético, estético, científico, higienista e econômico que se autorizam a nos dizer o que é melhor para nossas vidas e como devemos proceder para finalmente atingirmos a felicidade, ainda que por enquanto nos façam tão infelizes.

E, como se tudo isso não bastasse, o *affair* mãe-tigre passa necessariamente pelos nossos entendimentos sobre a infância e sobre o que é ser criança; as perguntas “que é a infância?” e “que é ser criança?” são marcos sempre presentes ao longo dos diferentes caminhos do mapa. Como que constituindo o próprio solo em que se desenvolvem os debates, está o entendimento de que sempre é preciso educar a criança; todos parecem assumir tacitamente que ela se encontra *ainda* num (suposto) estágio selvagem, natural, de menoridade ou de inconsciência sobre si mesma e sobre o mundo.

Flexibilidade X rigidez

Ao longo dos últimos parágrafos, listamos algumas das importantes e perturbadoras questões suscitadas pelo livro de Amy Chua. Como se vê, à esquerda e à direita do amplo espectro do pensamento político há muitas águas vertendo a partir das provocações do polêmico *Battle Hymn...* Salientamos que cada uma delas se abre num conjunto de problemas e indagações não triviais. E, à medida que mapeávamos sucintamente os cursos dessas águas, fomos nos dando conta de que, de certa maneira, o foco que havíamos pensado assumir neste texto guardava, sim, íntimas relações com os pontos até aqui brevemente expostos. Como logo procuraremos deixar claro, a inquietação e o alvoroço em torno da mãe-tigre acabaram se mostrando, de uma forma ou de outra, muito produtivos e inteiramente conectados com o centro de nossos interesses.

Reiteramos que nosso objetivo é compreender e problematizar *por que e de que maneiras*, no nosso (assim chamado) modelo ocidental de educação, a flexibilização negociada dos limites do comportamento e das ações infantis tornou-se, junto ao próprio imperativo dos limites, um imperativo central, isso é, tornou-se algo que parece se impor por si mesmo e com tanta força. Quer sejam adjetivadas de permissivas, indisciplinadas ou complacentes, boa parte das práticas educativas hoje em curso, em sociedades como a nossa, caracterizam-se pelo entendimento implícito de que nada ou quase nada deve ser imposto às crianças e, em consequência, de que tudo tem de ser negociado com elas.

É fácil ver que os questionamentos sobre a flexibilização negociada relacionam-se com o livro de Amy Chua, na medida em que ele pode ser visto como o vértice para o qual convergem duas linhas de força principais. Em torno da linha de força que “vem do Oriente”, gravitam as práticas (discursivas e não-discursivas) que dão muito pouco ou nenhum lugar para a flexibilização, ou seja, práticas que, no limite, não admitem negociação nas relações entre, de um lado, pais e educadores, e, de outro lado, as crianças. Ao contrário em todos os sentidos, em torno da linha de força que “vem do Ocidente” gravitam as práticas (discursivas e não-discursivas) que apostam fortemente na flexibilização negociada nas relações entre os pais/educadores e as crianças.

A linha de força que vem do Ocidente compõe-se de múltiplos dispositivos que fazem da infância uma questão a ser tematizada bem como um conjunto de problemas que muitos consideram ser preciso resolver. Os atribuídos insucessos de uma educação infantil que, no transcurso de sua prática, não consegue negociar a contento tal flexibilização — dos limites do comportamento e das ações infantis— é que parecem gerar tanta preocupação e assombro nas sociedades que seguem o modelo ocidental de educação. Para dizer de outra maneira, pode-se afirmar que ver tal modelo como um problema decorre, principalmente, dos fracassos em levar a bom termo as negociações que os pais —e educadores em geral— procuram estabelecer com as crianças no que diz respeito aos limites entre aquilo que elas podem ou devem fazer e aquilo que não podem ou não devem fazer.

O que nos parece muito interessante fazer é, então, discutir algumas das condições que possibilitaram a emergência de tais dispositivos e como eles se reforçam mutuamente, a ponto de parecer natural e necessário um determinado “tipo” de educação infantil. Não se trata, é claro, de apontar eventuais equívocos naqueles dispositivos nem, muito menos, propor soluções para o que se poderia considerar problemas a serem evitados ou

resolvidos. Também escapa deste texto qualquer tentativa de aproximação ou conciliação entre a linha de força do Oriente e a do Ocidente, isso é, qualquer tentativa de buscar algum eventual caminho-do-meio ou terceira-via que aproveitasse o que pode haver de correto o melhor em cada uma delas.

Em suma, no que diz respeito aos dois modelos de educação, não cabem, na perspectiva que aqui adotamos, palavras tais como certo (ou errado), melhor (ou pior), justo (ou injusto), adequado (ou inadequado), equilíbrio (ou desequilíbrio); igualmente, não cabem nem mesmo quantificadores como mais (ou menos), maior (menor). Isso não significa que sejamos isentos ou que não nos interessem os juízos de valor; nem, tampouco, que sejamos imunes às variadas práticas (discursivas e não-discursivas) que aí estão postas em ação. Afinal, toda e qualquer prática social está sempre imbricada com questões éticas. Como já explicamos em outro lugar, “no registro em que se desenvolve este texto, um juízo de valor não pode ser assumido nem como ponto de partida, nem como fundamento epistemológico, nem como categoria metodológica e nem, muito menos, como ferramenta analítica”. (Veiga-Neto; Lopes, 2007, p. 949).

Quando mais acima nos referimos a *dispositivos*, seguimos o sentido que Michel Foucault deu a esta palavra: uma formação heterogênea ou ampla rede de relações —que se pode estabelecer entre discursos, instituições, regras, leis, representações, enunciações científicas, rituais etc.—, cujo elemento de aglutinação atende a alguma urgência estratégica mas cujos desdobramentos históricos não podem ser garantidos antecipadamente. Como explica Castro (2009, p. 124),

o dispositivo estabelece a natureza do nexos que pode existir entre esses elementos heterogêneos. Por exemplo, o discurso pode aparecer como programa de uma instituição, como elemento que pode justificar ou ocultar uma prática, ou funcionar como uma interpretação *a posteriori* dessa prática, oferecer-lhe um campo novo de racionalidade.

No nosso caso, fazem parte dos diferentes dispositivos que “cercam” as crianças, a infância e a educação infantil: tanto os variados discursos —que vão desde o senso comum até os recentes avanços da(s) Filosofia(s) da Infância—, quanto muitas instituições —como, por exemplo, órgãos governamentais e não-governamentais destinados à proteção dos infantes e ao seu acolhimento—, bem como leis e regramentos —como, por exemplo, declarações universais, códigos, regimentos e estatutos.

Façamos aqui um parêntese para um rápido comentário acerca da palavra “negociada”: ela tem lá os seus problemas pois, a rigor, talvez mais do que uma negociação, trata-se de um jogo que se reatualiza a cada novo lance, sem que se chegue a um resultado final e definitivo. Além disso, trata-se de situações quase sempre assimétricas, pois em geral uma das partes se assume como mais capaz do que a outra para impor suas condições e, desse modo, se impor sobre a outra. Nesse sentido, o adjetivo “agonístico”, usado por Foucault, caracteriza um jogo que se dá como um combate permanente e que se manifesta em estratégias e ações de ataque, fuga e ameaças (Foucault, 2010). Tal jogo é discursivo, em que pelo tensionamento dos saberes entra-se em tensões por imposição da verdade. Ou seja, o jogo é colocado em movimento pelos saberes que, circulando em múltiplos discursos, não têm origem em alguém nem são propriedade de ninguém. Ao contrário de um antagonismo —em que, num combate entre dois opositores, espera-se que um vença—, o agonismo implica a incitação recíproca e a luta permanente, sem fim, entre os contendores. Assim, adjetivar o jogo de “agonístico” aponta para o fato de que, não tendo um vencedor e nem um fim, o jogo está sempre se resignificando, se transmutando, e colocando em tensão aqueles que jogam. É uma atividade que mais vale pela luta em si e seus efeitos positivos na formação daqueles que lutam do que pela consecução da vitória final por um dos participantes.

Voltemos ao entendimento implícito —hoje amplamente partilhado entre nós— de que nada ou quase nada deve ser imposto à criança. A implicitude de tal entendimento deriva de um outro entendimento que lhe é anterior e subjacente: a saber, a crença de que tanto aquilo que fazemos quanto aquilo que pensamos sobre o que fazemos não passariam de manifestações de uma natureza humana impressa em nossa espécie e, por isso, transcendente às próprias práticas sociais, aí incluídas as práticas educativas. Nesse sentido, a educação infantil dispensaria a imposição dos limites por parte daqueles que são responsáveis diretos pela educação, de modo a deixar que se cumpra o curso natural de uma transcendência que seria própria do humano. Tal transcendência estaria impressa desde sempre em nós, por obra direta da ação divina, ou estaria impressa há muitíssimo tempo, como resultado de antigos e longos processos evolutivos dos quais resultamos naquilo que somos hoje.⁶

Pode-se resumir o encadeamento lógico disso tudo da seguinte maneira:

⁶ É bom lembrarmos que essa segunda explicação não dispensa, necessariamente, a intervenção divina.

1. a prática social P é natural, isso é, transcendente e própria da nossa espécie;

logo...

2. a prática social P é necessária, isso é, ela não depende das contingências históricas e dos arranjos sociais e culturais; costuma-se dizer mais: que, em suas bases ou princípios ela deve se manter isenta das mudanças históricas, como se ela estivesse desde sempre aí;

logo...

3. qualquer outra prática social P_n que se afaste de P é uma anomalia, uma irregularidade e, como tal, deve ser combatida e corrigida.

A naturalização de uma determinada prática educativa não apenas a coloca antes e acima das demais —principalmente em termos de precedência e principalmente valor— como, também, sustenta as operações que levam à desqualificação e à destruição dessas outras práticas educativas. Como bem sabemos, basta que algo seja tomado como natural para que seja visto como necessário e, por isso mesmo, como estando de fora e acima do “resto”. Tanto mais as práticas educativas do modelo ocidental são pensadas como naturais e necessárias, mais elas são vistas não apenas como diferentes das práticas do modelo oriental, mas, também, como superiores a essas. E vice-versa...

Muito frequentemente temos usado a expressão “desde sempre aí” para designar o acento necessitarista das perspectivas teóricas que insistem em naturalizar os processos sócio-culturais. No caso que aqui nos interessa, se quisermos nos afastar do necessitarismo, então precisamos mostrar que a flexibilização negociada, na educação infantil, não esteve desde sempre aí. Assim, além de compreender por que na nossa tradição a flexibilização negociada tornou-se um imperativo de tamanho destaque, antes é preciso compreender que, mesmo estando aí, ela não esteve *desde sempre* aí. Ainda que ela esteja aí de modo tão explícito e celebrado, ela nem sempre existiu. Para dizer de uma maneira mais dura: a flexibilização negociada não é um princípio natural, transcendente e, portanto, necessário à educação infantil.⁷

É simples “demonstrarmos” que a flexibilização negociada não é um princípio natural e (consequentemente) necessário. Podemos buscar no *affair* mãe-tigre os elementos

⁷ Suspeitamos fortemente que ela nem garanta a efetivação daquilo que alguns consideram ser uma melhor educação, nem promova mais felicidade e justiça social. Mas avançar sobre tais suspeitas fogem ao escopo deste texto.

para a demonstração. Ora, foi graças ao diferencial entre o modelo ocidental —pautado pelo imperativo da flexibilização negociada— e o modelo oriental —onde nada há para ser negociado com a criança— que tão rapidamente se estabeleceu o alvoroço em torno do *Battle Hymn...* Tal diferencial vai muito além de se somar às dessemelhanças entre o Oriente e o Ocidente; esse diferencial expõe o total caráter de invenção que têm as práticas da educação infantil. Ele deixa evidente que a flexibilização negociada não é uma condição necessária para que as crianças se eduquem. Afinal e seja como for, ninguém se arriscaria a dizer que o modelo oriental de educação infantil não funcionou até agora ou negar que foi com ele e a partir dele que se expandiram a(s) cultura(s) chinesa(s) e o proclamado desenvolvimento chinês.⁸ Da mesma maneira, uma prática educativa fortemente exigente e disciplinadora não é condição necessária para que uma criança se eduque. Assim, a mesma lógica funciona nos dois sentidos.

No imaginário atual, uma educação mais flexível e sempre negociada com a criança, prepararia futuros adultos mais conscientes e livres para suas próprias escolhas, mais capazes de se orientarem por si mesmos, mais flexíveis, mais criativos. Uma questão que quase nunca é posta é que aquilo que o imaginário toma como liberdade de escolha é sempre uma liberdade regulada (Rose, 1989), isso é, uma liberdade sempre limitada pela disponibilidade que se estabelece no jogo entre o que é possível e o que é impossível escolher, entre o que é dado e o que não é dado a escolher. A regulação é imposta pelos constrangimentos espaço-temporais em que estamos todos mergulhados; na medida em que tais constrangimentos se dão em função do espaço e do tempo, eles são de natureza disciplinar. Tal entendimento coloca em xeque-mate a noção de liberdade como um transcendente e/ou um *a priori* e a desloca radicalmente no sentido da pragmática, isso é, uma liberdade que só existe em função daquilo que é dado a escolher. Assim se manifestou Foucault (1989, p. 195) acerca da relação entre disciplina e liberdade: “As *Luzes* que descobriram as liberdades inventaram também as disciplinas”.

Entender a criança como um ser apto a desenvolver diferentes atividades e capaz de se acomodar mais facilmente (do que o adulto) às circunstâncias, abre o caminho para as teorizações e correlativas práticas educativas menos condutivistas. É claro que isso não

⁸ *En passant*, vale registrar o contrassenso que frequentemente se estabelece quando aqueles mesmos que celebram as culturas orientais e o valor que elas concedem às tradições, bem como admiram os avanços econômicos do Oriente, lamentam e criticam o caráter autoritário, formal e impositivo da educação oriental... Tal contrassenso deriva do grave equívoco de não se darem conta de que a educação mantém relações de imanência com todas e quaisquer outras “atividades” humanas. Acreditam que basta promover alguma reforma educacional para que, automaticamente, tudo o mais mude na sociedade.

significa a ausência de limites, mas aposta todas as fichas na negociação e na experiência vivida pelos sujeitos. Tal experiência compõe-se tanto das ações praticadas diretamente pela criança, quanto do exercício de liberdade que se dá no próprio jogo entre a criança e aqueles que a educam. Supõe-se que o resultado de tudo isso será o aprendizado, por parte da criança, dos limites, da disciplina e da própria prática de negociação.

É interessante registrar, então, que não é o caso de simplesmente pensar que o modelo oriental baseia-se em limites impostos à criança e que o modelo ocidental tenha dispensado tais limites. Além das ressalvas que já assinalamos sobre o uso da palavra *modelo*, não se trata, também de pensar numa oposição binária entre o oriental e o ocidental. Ambos parecem reconhecer a importância de uma educação que coloque limites —ou, pelo menos, alguns limites...— a toda e qualquer ação infantil; o que os distingue, entre outros aspectos, são principalmente as formas de conduzir as condutas das crianças: com ou sem a flexibilização negociada.

Estabelecida a natureza inventada da flexibilização negociada, logo nos perguntamos pelo “desde quando” isso se deu. Não se trata de irmos atrás de um momento recuado na História em que ela teria irrompido do nada e tivesse se apresentado tal qual a conhecemos hoje. Trata-se, sim, de examinarmos certos arranjos sociais que funcionaram como condições de possibilidade para que, num momento histórico, emergissem determinadas práticas e correlatos saberes que, além de engendrarem um conjunto de relações que pais e educadores mantêm com as crianças, tomassem tais relações como naturais e, por isso, necessárias. Buscar o “desde quando” implica voltarmos às discussões acerca do caráter disciplinar que estrutura a Modernidade. Implica, outrossim, examinarmos as muitas fissuras nas formas de educar, provocadas por discursos religiosos, culturais, psicológicos, educacionais e econômicos que exigem maior flexibilidade dos indivíduos na Contemporaneidade. Com a atual ênfase sobre o capital humano, nada parece mais atual e típico do nosso tempo do que a polêmica em torno das melhores formas de educar as crianças para uma sociedade de indivíduos (Bauman, 2008).

As muitas possibilidades de educação da criança, somadas à necessidade de novas articulações e ajustes entre a economia e o Estado, funcionam hoje como estímulo e reforço para o desenvolvimento de valores que possam se colocar a serviço da racionalidade neoliberal, tais como a concorrência, a força interior, performatividade, o

autocontrole, a flexibilização, a criatividade, a proatividade, a capacidade de escolha etc.⁹ Seja no modelo oriental de educação infantil, seja no ocidental, tais valores estão na ordem do dia. Naquele, a lógica é: exigir e disciplinar agora para que, no futuro, cada um por si exija tudo de si mesmo. Nesse, a lógica segue outro caminho: flexibilizar negociando desde já e sempre, para que desde já a criança vá aprendendo, por si mesma, a manejar aqueles valores.

Enfim, em ambos os modelos, o que está presente nesse jogo retórico-discursivo (Foucault, 2010) sobre a educação infantil é a produção de um sujeito capaz de viver de modo a atender eficaz e eficientemente as demandas da Contemporaneidade. Tais demandas, fortemente constituídas por uma racionalidade neoliberal, podem ganhar potência tanto nos modelos educativos atribuídos ao Ocidente —onde a flexibilização negociada parece ser um imperativo—, quanto nos modelos educativos atribuídos ao Oriente —onde a rigidez, a exigência da superação de si e a concorrência, também parecem ser um imperativo categórico. Entre o que *nos* é dado a escolher dentro da polêmica gerada pelo *Battle Hymn...*, parece não haver possibilidades de pensarmos outras formas de educar as crianças que não aquelas estruturadas em empobrecidos esquemas teórico-práticos. Tais esquemas, ao anunciarem “fórmulas” educacionais salvacionistas, mobilizam educadores a consumirem as últimas orientações de sucesso na proclamada “difícil arte de educar crianças”.

Referências bibliográficas

- BAUMAN, Zygmunt. *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- CASTRO, Cláudio M. O Sputnik chinês e a educação. *Veja*, ed. 2203, São Paulo, 9 fev. 2011. p. 24.
- CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CHUA, Amy. *Grito de Guerra da Mãe-Tigre*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2011.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- FOUCAULT, Michel. *O nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- LACOMBE, Milly. EUA X China. *iG Livros*, 19 jan. 2011. Acessado em 15/fev/2011: <http://columistas.ig.com.br/livros/tag/battle-hymn-of-the-tiger-mother/>.
- ROCHA, Patrícia. Nas Garras da Mãe-Tigre. *Zero Hora* (Caderno Donna). Porto Alegre, 6 fev. 2011. p. 6-8.
- ROSE, Nikolas. *Governing the soul: the shaping of the private self*. London: Routledge, 1989.

⁹ Aqui estamos utilizando a expressão *racionalidade neoliberal* no sentido que lhe deu Foucault (2008).

SACCONI, Luiz Antonio. *Dicionário de dúvidas, dificuldades e curiosidades da língua portuguesa*. São Paulo: Harba, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. Campinas: CEDES. *Educação & Sociedade*, v.28, n.100, out. 2007. p.947-963.

* Este texto foi escrito por solicitação de Mariano Narodowski, da Universidad Torquato di Tella, Buenos Aires, Argentina, para compor dossiê por ele organizado. Está publicado na Revista *Educación y Pedagogía*, da Universidad de Antioquia, Medellín, Colômbia:

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. ¿Límites en la educación infantil: rigidez o flexibilidad negociada? *Educación y Pedagogía*, c.23, n.60, Universidad de Antioquia (Colombia), mayo-agosto, 2011. p.77-88. ISSN 0121-7593.

Acessível em:

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/10394/9584>

** Alfredo Veiga-Neto é Graduado em História Natural e em Música, Mestre em Genética e Doutor em Educação. Professor Titular da Faculdade de Educação e do PPG-Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS (Porto Alegre, RS, Brasil).

*** Maura Corcini Lopes é Graduada e Especialista em Educação Especial, Mestre e Doutora em Educação. Professora Titular do Curso de Pedagogia e do PPG-Educação, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos — UNISINOS (São Leopoldo, RS, Brasil).

RESUMO

A partir da recente polêmica instalada pela publicação do livro *Battle Hymn of the Tiger Mother*, de autoria da estado-unidense Amy Chua, que coloca em oposição o modelo oriental e o modelo ocidental de educação infantil, este artigo problematiza o binarismo “rigidez X flexibilização negociada” na colocação de limites (entendida como um imperativo) ao comportamento das crianças. Argumentando contra a naturalização dos processos educativos e apresentando distintas leituras sobre as afirmações feitas pela mãe-tigre, o artigo mostra o caráter culturalmente inventado de tudo o que concerne à educação e as suas conexões com os assim chamados modelos educacionais. O que está presente nesse jogo retórico-discursivo sobre a educação infantil é a produção de um sujeito capaz de viver de modo a atender as demandas da racionalidade neoliberal contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE

Educação Infantil. Limite. Educação oriental. Educação ocidental. Neoliberalismo. Flexibilização. Mãe-Tigre.

The limits in children education: rigidity or negotiated flexibility?

Abstract

From the recent debate about the two models of children education (the oriental and occidental “styles”), bring out by the recent publication of the book of the sino-american economist Amy Chua, *Battle Hymn of the Tiger Mother*, this paper call into question the binary “rigidity X negotiated flexibility” to settle the limits of the children conducts. Arguing against the naturalization of the educational processes and discussing some possible readings about that book, the autors show the character of cultural invention of the educational practices in its connections with the (so called) educational models. The aim of the rethoric about the children education is the production of a subject able to live and to comply with the demands of the contemporary neoliberal rationality.

Key words

Children education. Limits. Eastern Education. Western Education. Neoliberalism. Flexibility. Tiger mother.
